تقی‌زاده، محسن؛ نیستانی، محمدرضا؛ شریفیان، فریدون (۱۳۹۷). واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه‌درسی آن در آموزش‌عالی.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۸ (۱)، ۱۳۵-۱۱۶.
DOI: 10.22067/fedu.v8i1.67897

واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه‌درسی آن در آموزش‌عالی*

محسن تقی‌زاده[۱]، محمدرضا نیستانی[۲]، فریدون شریفیان[۳]

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۳ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی می‌باشد. در این پژوهش، ضمن تحلیل و ارزیابی عناصر و چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که آموزش عالی فاصله زیادی با برنامه درسی مبتنی بر عمل دارد و لازم است از این منظر برنامه‌های درسی آموزش عالی مورد بازنگری قرار گیرند. برای تجدیدنظر در برنامه‌های درسی دانشگاهی می توان چنین استدلال کرد که در آموزش عالی رویکرد پداگوژی مبتنی بر عمل به مثابه امکانی متناسب با ماهیت متحول و روابط اجتماعی پیچیده قرن بیست و یکم در نظر گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: پداگوژی، آموزش مبتنی بر عمل، چهارچوب برنامه درسی، برنامه درسی مبتنی بر عمل، عملکرد حرفه‌ای.

---

*. این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشگاه اصفهان می‌باشد.

۱. دانشجوی دکتری رشته‌ی مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم ترتبیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان
mohsentaghizadeh339@gmail.com
۲. عضو هیات علمی و استادیار گروه علوم تربیتی(نویسنده مسئول)، دانشکده علوم ترتبیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان
m.neyestani@edu.ui.ac.ir
۳. عضو هیات علمی و استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم ترتبیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان

مقدمه

یک قرن پیش دیویی[1] (۱۹۱۶،۱۹۶۶) فیلسوف تعلیم و تربیت که نظریه‌هایش زیربنای بسیاری از تحقیقات اندیشمندانه، یادگیری عملی و اجتماعات کاری شد، بر این عقیده پافشاری کرد که هدف تعلیم و تربیت باید فراتر از توسعه دانش و مهارت‌ها باشد. در کتاب «*دموکراسی و تعلیم و تربیت*»، دیویی خاطرنشان می‌سازد که تعلیم و تربیت باید هم زندگی یک شخص و هم توانایی او را برای شکل‌گیری یک «زندگی پر از معنا» بهبود بخشد. مهارت‌های زندگی مانند خودآگاهی، کنجکاوی، تفکر خلاق، استدلال انتقادی و تأمل فکورانه می‌تواند به متخصصان و شاغلان به‌عنوان یک شهروند حرفه‌ای کمک کند تا به‌طور آگاهانه در جهت رفع نیازهای پیچیده جامعه گام بردارند (Dewey,1916; 1966).

بر مبنای نظریه سازنده گرایی اجتماعی، دستیابی به موفقیت تحصیلی بدون توجه به چشم‌انداز وسیع «یادگیری برای زندگی»، هدفی توخالی است. تعلیم و تربیت می‌بایست فراگیران را برای زندگی پرمعنا و پرورش انسان‌هایی «خردمند و دانا که عهده‌دار مسئولیت زندگی خود و جامعه مدنی هستند» آماده کند(Lewis, 2007). از این منظر، فرد و اجتماع و زمینه ساختاری و زمانی به‌عنوان یک کل درهم‌آمیخته و ناگشودنی در نظر گرفته می شوند که از طریق تجارب زندگی درون یک جهان مشترک و بین‌الاذهانی، و در بستر تعامل با دیگران (در خانواده، دانشگاه، محل کار و اجتماعات) هویت خود را می‌سازند.

نظریه‌های ساخت‌گرایی اجتماعی به‌طور سنتی بر مبنای کارهای پیاژه[2] (۶۲۹۱) و ویگوتسکی[3] (۸۷۹۱) طراحی شدند که بر اهمیت رشد شناختی و اجتماعی تأکید داشتند. پیاژه معتقد بود که یادگیری از طریق فرایندهای درگیری و انطباق رخ می‌دهد؛ زیرا ما در جستجوی این هستیم که اطلاعات جدید را با دانشی که از قبل وجود داشته است، در هم آمیزیم. ویگوتسکی به فرایندهای تعامل در توسعه مهارت‌های فردی تأکید داشت. تعامل اجتماعی، دیالوگ و چالش شناختی، نمایش، مدل‌سازی و تقویت همه به یادگیری سازنده‌گرایانه کمک می‌کند (Renshaw,2004; Johnson & Johnson,1971). در این زمینه، بی‌تردید رویکردهای پداگوژیست‌های انتقادی در بازنگری دیدگاه‌های موجود آموزش عالی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی در مسیر عمل و اصلاح جامعه، نقش بسیار تأثیرگذاری داشته است.

نظریه پداگوژیست‌های انتقادی، در حقیقت بازتاب ایده‌های مکتب فرانکفورت[4]، در تعلیم و تربیت است؛ مکتبی که مضامینی مانند نظریه تعارض طبقاتی را از مارکس به عاریت گرفت و آن را برای تحلیل

1. Dewey
2. Piaget
3. Vygotsky
4. Frankfurt School

اجتماع به کاربرد. بدین‌سان تحلیل مارکس از مبارزه طبقاتی بر سر کنترل ابزارها و شیوه‌های تولید اقتصادی، مبنای فکری عده‌ای از اندیشمندان متأثر از مکتب انتقادی، ازجمله پائولو فریره[1] و هنری ژیرو[2] شد تا به ارائه رویکردی تازه از نقش تعلیم و تربیت در «سلطه زدایی و مبارزه با تمامیت‌خواهی» بپردازند. نظریه نقادی ابتدا از اروپا برخاست و توسط نظریه‌پردازانی مانند هابرماس[3]، هورکهایمر[4]، آدورنو[5] وگرامشی[6] توسعه یافت. این نحله بعدها در آمریکای لاتین توسط افرادی چون ایوان ایلیچ[7] و هربرت مارکوزه[8] تداوم یافت و پائولو فریره با تأثیر از مارکوزه و بر مبنای تفکر انتقادی و با توجه به شرایط ویژه‌ی سیاسی و اجتماعی که در آن قرار داشت، ایده تربیتی ویژه به نام «آموزش رهایی‌بخش»[9] را مطرح ساخت که مبانی آن در آثار او ازجمله «تربیت رهایی‌بخش»، «آموزش ستمدیدگان» به‌صورت پراکنده قابل بازیابی است (Götz, 2002).

در دهه‌های اخیر با افزایش نرخ بیکاری دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌ها، توجه به نظریه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی و به دنبال آن رویکردهای یادگیری و آموزش عملی و کارآفرینانه افزایش‌یافته است. برخی از مسئولان و متخصصان کوشیده‌اند با بهره‌گیری از الگوها و رویکردهای نوین برنامه‌های درسی به پیوند میان نظام آموزش عالی با مقتضیات جامعه و دنیای کار، کمک کنند. این امر، ضمن ممانعت از بیکاری دانش‌آموختگان، به تقاضای بخش‌های مختلف اقتصادی کشور به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ می دهد) .(Abuelma’atti, 2002). درواقع، تلاش بر آن است تا آموزش عالی بتواند نیروی انسانی قابل‌اعتماد و مقرون‌به‌صرفه‌ای تربیت کند که درنهایت منجر به پرورش شهروندان مشارکت‌جو و اخلاق‌مداری شود Hodson,2011; Marginson,2011; Strain, Barnett & Jarvis,2009, Nussbaum,2010; Enders, de Boer & Westerheijden,2011)

دستیابی به نظام یادگیری اثربخش، نیازمند بازنگری در برنامه درسی است. برنامه درسی به‌عنوان یک مفهوم، از معانی و مفاهیم متعددی مانند مجموع فعالیت‌های، یاددهی- یادگیری، یادگیری طراحی‌شده، طرح کلی برای یادگیری، تجربیات یادگیری، مجموع دروس پیشنهادی و برنامه زمانی آن‌ها، محتوای یک دیسیپلین خاص، برخوردار است. امروزه مسئولان مربوطه در دانشگاه‌ها، صرف‌نظر از این‌که کدام‌یک از تعابیر مربوط به برنامه درسی را بپذیرند، تلاش می‌کنند آن را به‌عنوان یک سازه اجتماعی بشناسند و در

1. Paulo Freire
2. Henry Giroux
3. Habermas
4. Horkheimer
5. Adorno
6. Gramsci
7. Ivan Illich
8. Herbert Marcuse
9. Emancipatory Education

معرض بازنگری و اصلاح قرار دهند تا بتواند به‌صورت پویا در مقابل تغییر و تحولات عوامل خارجی، واکنش مناسب نشان دهد(Zais,1976; Toombs & Tierney,1991).یکی از این سازه‌های اجتماعی که می‌تواند نقش بسیار اساسی در شرایط متغیر جهان ایفا کند، آموزش مبتنی بر عمل است. برای این‌که بتوانیم آموزش مبتنی بر عمل را برای شهروندان و فراگیران فراهم کنیم ناگزیریم برای پیاده‌سازی آن به تدوین برنامه درسی مبتنی بر عمل بپردازیم.

رویکرد برنامه در سی مبتنی بر عمل در نظام آموزش عالی ما هنوز نهادینه سازی نشده ا ست. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته (Ahchian; Abdollahiyan & Tavakoli, 2006; Cheraghi, 2010; Ostad Hassanlou, Faraji Khayavi, Mohammadzadeh Ghasr, Gravand, Hosseini, 2011; Shkarpolahi, 2012; Irevani, Marjani, 2015; Salehi Imran,. Rahmani Ghahridjani, 2012 Elahi, Alhani, Ahmadi, 2012) حاکی از آن است که برنامه درسی در کشور ما بیشتر به مطالب نظری و محتوای کتاب‌ها اهمیت می‌دهد و حوزه عمل در برنامه‌های درسی کمتر موردتوجه قرار می‌گیرد. بیشتر ا ستادان و دان شجویان به نظریه‌ها و محتوای کتاب‌ها واب سته‌اند و به همین دلیل دان شجویان، وقتی پای عمل می‌ر سند و یا دانش‌آموخته می شوند برای انجام وظایف مربوط به شغل موردنظر خود، سردرگم و آ شفته می‌شوند؛ چون در عمل چیزی را در محیط‌های دانشگاهی تجربه نکردند. بنابراین در این نوشتار سعی می‌شود به تبیین و واکاوی پداگوژی و برنامه درسی مبتنی بر عمل پرداخته شود و چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی تشریح شود.

آموزش مبتنی بر عمل

در آموزش عالی شاهد تنوعی از فعالیت‌های مبتنی بر عمل هستیم که هر یک نام‌های متفاوتی دارند: کارآموزی[1]، کارورزی[2]، دوره انترنی[3]، آموزش مشارکتی[4] / عناصر ساندویچی یک دوره[5]، کار میدانی[6]، آموزش بالینی[7]، نظارت بالینی[8] که باعث گسیختگی و پراکندگی در افکار و درک و فهم می‌شود. بنابراین برای پیشگیری از سردرگمی معنایی لازم است نگاه مختصری به مفهوم آموزش مبتنی بر عمل بیندازیم.

آموزش مبتنی بر عمل، آموزش به‌عنوان پیش‌زمینه‌ای برای آمادگی دانشجویان در انجام وظایف

---

1. Practicum
2. Work Placement
3. Internship
4. Cooperative Education
5. Sandwich Elements of a Course
6. Fieldwork
7. Clinical Education
8. Clinical Supervision

شغلی‌شان محسوب می‌شود (Boud, 2012). در آموزش مبتنی بر عمل تلاش می‌شود دانشجویان را برای درگیری در حوزه عمل آماده کنند. درواقع، آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد و رفتار اجتماعی دانش-آموختگان بعد از دوره دانشگاهی تأکید دارد. در این نوع آموزش، فقط حیطه نظری و دوره دانشگاهی مطرح نیست؛ بلکه عملکرد اجتماعی و شغلی نیز مدنظر است. به‌عنوان‌مثال در انگلستان به اهمیت کار برای دانشجویان در دوره کارشناسی زیاد تأکید می‌شود و همه دانشجویان باید قبل از فارغ‌التحصیلی تجربه کاری داشته باشند ((National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

مفهوم آموزش مبتنی بر عمل، نخستین بار از طریق فلوشیپ تدریس[1] توسط شورای تدریس و یادگیری استرالیا[2] مطرح شد و از چهار مفهوم کلیدی تشکیل‌شده که در نگاه اول همپوشانی زیادی باهم دارند. این مفاهیم عبارت‌اند از: آموزش، برنامه درسی، پداگوژی و عمل. آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد اجتماعی و شغلی مطلوب برای دانشجویان و فارغ‌التحصیلان تأکید دارد و برای رسیدن به این مهم از آموزش، برنامه درسی و پداگوژی استفاده می‌کند. آموزش، دانشجویان را برای اشتغال و عملکرد مطلوب که یکی از وظایف اصلی آن است آماده می‌کند. برای رسیدن به این مهم به طراحی فعالیت‌های آموزشی و یادگیری (برنامه درسی) می‌پردازد که این طراحی پیرامون نظریه یا دیدگاه‌هایی شکل می‌گیرد (پداگوژی). در ادامه به نظریه‌های اساسی اشاره می‌شود که در شکل‌گیری مفهوم آموزش مبتنی بر عمل تأثیرگذار بوده‌اند.

۱) یادگیری تجربی

شان[3] (۱۹۸۷/۱۹۸۳)، کلب[4] (۱۹۸۴)، بود و گریچ[5] (۱۹۹۹) فرایندی را معرفی می‌کنند که شاغلان، کار عملی را از طریق یادگیری تجربی[6] و تأمل فکورانه یاد می‌گیرند. امروزه مفهوم یادگیری تجربی، تأمل فکورانه و خودارزیابی به‌عنوان عاملی معتبر و ضروری از توسعه حرفه‌ای و عمل حرفه‌ای در نظام‌های آموزش عالی جهان پذیرفته‌شده است. تأمل فکورانه، دانشجویان را قادر می‌سازد تا به ارزیابی منتقدانه عملکرد خود، نتایج آن و قضاوت در مورد عملکرد خود یا نظرات دیگران بپردازند. این تأمل فکورانه که در تجربه و حل مشکل رخ می‌دهد، از نظر کاکس[7] (۱۹۸۸) منجر به شکل‌گیری «دانش کار» می‌شود و در آینده در اثربخشی شغل افراد بسیار مؤثر است. دانش کار بیانگر نمونه‌ای از مثال‌ها، تجارب و دربرگیرنده طیف وسیعی از

1. Teaching fellowship
2. Australian Learning and Teaching Council
3 . Schön
4 . Kolb
5 . Boud and Garrick
6. Experiential Learning
7 . Cox

مواردی است که شاغلان برای حل مسائل کاری استفاده می‌کنند. در محیط‌های عملی، سرپرستان در کنار انتقال دانش، نقش مهمی در توسعه مهارت‌های فنی شاغلان تازه‌کار بازی می‌کنند.

۲) یادگیری موقعیتی

یادگیری موقعیتی[1] بر مشارکت فراگیران با سرپرستان و شاغلان و تعامل فعالانه آن‌ها با یکدیگر و گفتگو در محل کار متمرکز است. یادگیری موقعیتی برای معلّمان و سرپرستان به معنای معرفی فراگیران به سازمان‌ها و نهادهای واقعی، به اشتراک‌گذاری فهم و درک و تفسیر معانی است و به آن‌ها در شناسایی واقعیت‌های زندگی در عرصه عمل کمک می‌کند. در چنین رویکردی، نقش سرپرست ایجاد محیط‌های یادگیری مؤثر در محل کار ازجمله سازمان‌دهی و مدیریت یادگیری، هدایت پیشرفت فراگیران و درک روش‌های کار و توسعه مهارت‌های خودتنظیمی از طریق شرکت در فعالیت‌هایی است که به پیشرفت یادگیرنده از یک نوآموز و تازه‌کار به یک فرد حرفه‌ای کمک می‌کند(Lave & Wenger, 1991)

بلت[2] (۲۰۱۱) به نقش مؤثر سرپرست در یادگیری موقعیتی اشاره می‌کند و خاطرنشان می‌سازد که سرپرست می‌تواند با ارائه مسائل معمول و غیرمعمول، در کنار آموزش رویه‌های کاری، «دانش پنهانی» را نیز که فراگیران ممکن است به‌تنهایی قادر به یادگیری آن نباشند به آن‌ها یاد بدهد. چراکه باید به خاطر داشته باشیم بسیاری از دانش‌هایی که از عمل حمایت می‌کنند، ضمنی هستند.

۳) یادگیری محل کار

یادگیری محل کار[3] به‌طور سنتی با صنایع در ارتباط بوده است. درگذشته، کارآموزان توسط اعضای صنفی باتجربه (شاید استادکار) آموزش داده می‌شدند که این روش یادگیری، دارای نقاط قوت و ضعف‌هایی بوده است. باوجوداین، نتایجی که از یادگیری محل کار به دست می‌آید در عناصر برنامه‌های درسی رسمی حاصل نمی‌شود(Evans,1994; Boud & Garrick,1999; Lave & Wenger,1991) محیط کاری، نقش کلیدی در کمک به توسعه نوآموزان ایفا می‌کند.

بهترین کار، ممکن است زمانی رخ دهد که محل کار، نوآموز را برای شرکت، تعامل و یادگیری به‌عنوان بخشی از کار حرفه‌ای روزمره فرامی‌خواند. ویژگی‌های مقرون‌به‌صرفه یا جذاب عمل حرفه‌ای برای زمانی که یادگیرنده فاقد اعتمادبه‌نفس، خجالتی یا فاقد آسودگی اجتماعی است، بسیار خوشایند می‌باشد. حتی فراتر از مزایای روابط مثبت کار و عملکرد مؤثر در کار، فراگیران از پذیرش یک گروه کاری و داشتن توانایی کامل در آن بهره‌مند می‌شوند. چنین مشارکتی نخست توانایی‌های فردی را از طریق یادگیری از

1. Situated Learning
2. Billett
3. Workplace Learning

متخصصان باتجربه، به‌طور مستمر ارتقا می‌دهد. همچنین همکاری بین فراگیران و افراد درگیر در کار منجر به رشد درک متقابل آن‌ها می‌شود.

یادگیری در محل کار، فراگیران را فراتر از کتاب‌های درسی می‌برد و به آن‌ها کمک می‌کند تا مبانی نظری را در عمل ببینند. فراگیران اگر فقط به نوشتن و حفظ کردن مطالب درسی اکتفا کنند، چیزی نخواهند آموخت؛ فقط از طریق مشارکت در عمل و همراهی با شاغلان حرفه‌ای است که درک راحت‌تر و آسان‌تر محقق می‌شود. بلت (۲۰۰۱) خاطرنشان می‌سازد که یادگیری در محل کار همچنین سبب می‌شود همکاری متخصصان دانشگاهی با همتایان باتجربه تسهیل شود(Billett, 2001).

با توجه به آنچه گفته شد، یک عامل کلیدی برای تسهیل یادگیری مبتنی بر عمل این است که فرصت هایی برای فراگیران مهیا شود تا از طریق تجربه در موقعیت های واقعی به‌ویژه محل کار با واقعیت‌های عملی و شغلی آینده مواجه شوند و از این طریق به یادگیری بپردازند. سه نظریه یادگیری مطرح‌شده می‌توانند این امکان را برای فراگیران مهیا کنند.

شان (۱۹۸۳) به توصیف فرایند بسیار شخصی در حوزه یادگیری حرفه‌ای در عمل می‌پردازد که معمولاً در یک فرایند تأمل فکورانه در اجتماع اتفاق می‌افتد. شان در بررسی نحوه تصمیم‌گیری متخصصان مختلف به شباهت‌هایی بین گروه‌های مختلف مانند پرستاران، معماران و حقوقدانان رسید. او چنین نتیجه گرفت که در فعالیت‌های پیچیده، شاغلان بر طبق عادت و تجربیاتشان عمل می‌کنند. قوانین را مستقیماً مانند کتاب‌های درسی استفاده نمی‌کنند، بلکه دانش موجود خود را با دانش تجربی کسب شده مرتبط می‌سازند و درنتیجه برای تصمیم‌گیری، قوانین خود را می‌آفرینند. این قوانین که به‌مرورزمان ثبت می‌شوند، در آینده به‌عنوان بخش ذاتی از دانش حرفه‌ای موردپذیرش قرار می‌گیرند.

متخصصان باتجربه، برای پیدا کردن راه‌های درست، نخست به واکاوی مسئله می‌پردازند، راه‌های برون‌رفت از مسئله را در موقعیت واقعی می‌آزمایند، سپس نتایج آن آزمایش‌ها را در عمل به کار می‌گیرند و به این صورت به اصلاح فرایندهای کاری خود می‌پردازند. شان، اصطلاح عمل تأمل فکورانه را برای این فرایند تعریف و دو نوع تأمل فکورانه در عمل و پس از عمل را مطرح کرد.

تأمل فکورانه در عمل، توجه خود را به آنچه اتفاق می‌افتد و زمانی که اتفاق می‌افتد، جلب می‌کند که مستلزم مشاهده فعّال، جستجو برای معنا و یادداشت ذهنی جزئیات است. تأمل فکورانه پس از عمل بعد از این‌که رویدادی رخ داد، انجام می‌گیرد تا حوادث رخ‌داده را مرور کرده و درک عمیق‌تری از آن رخداد به دست آورد (Schön, 1987, 1983).

یادگیری از طریق اجتماعات کاری

کارآموزی به‌عنوان یک مدل یادگیری توسط لوا و ونگر[1] (۱۹۹۱) ارائه شد. آن‌ها اجتماع کاری[2] را به‌عنوان مفهومی برای درک این موضوع مطرح کردند که مردم چگونه در یک محیط اجتماعی یاد می‌گیرند. آن‌ها به مطالعه بهبود و پیشرفت افراد کارورز و اعضای تازه‌وارد در میان قابله‌ها، خیاط‌ها، قصاب‌ها و الکی‌ها پرداختند. آن‌ها ملاحظه کردند با آن‌که فرایند تدریس در میان آن‌ها کاملاً ناقص انجام‌شده است، باوجوداین، بهترین فرایند یادگیری رخ‌داده است. آن‌ها دریافتند که بسیاری از تبادلات اطلاعات عملی و حل مسئله‌ها در میان کارورزان و اعضای تازه‌وارد طی جمع‌آوری اطلاعات به‌طور غیررسمی رخ‌داده است. درواقع، پیشه‌وران، داستان‌هایشان را با تازه‌کاران در یک محیط غیر تهدیدکننده ارائه می‌دادند و آن‌ها را برای انجام بهتر کار راهنمایی می‌کردند. با انجام این کار، شکافه‌ای دانش شناسایی‌شده، راه‌حل‌ها ارائه می‌شوند، راه‌حل‌ها مورد آزمایش قرار می‌گیرد و درنهایت بازخورد به گروه داده می‌شود. این ارتباطات غیررسمی منجر به اشتراک‌گذاری دانش و خلق آن می‌شود.

ونگر (۱۹۹۸) به ارائه سه بعد از یادگیری در اجتماعات کاری می‌پردازد که به هم وابسته هستند:

۱) تعامل متقابل که منجر به درک و معنای مشترک بین افراد می‌شود. ونگر و اسنایدر[3] (۲۰۰۰) اجتماعات کاری را به‌عنوان «گروهی از افراد که به‌طور غیررسمی باهم در یک گروه که دارای تخصص و علاقه مشترک هستند و باهم یک شرکت مشترک را ایجاد می‌کنند» تعریف می‌کند. تعامل با یکدیگر نه‌تنها در دوره انجام کار بلکه برای روشن ساختن کار، توصیف نحوه انجام کار و حتی تغییر نحوه انجام کار را نیز شامل می‌شود.

۲) شرکت مشترک یعنی تعامل و کار در جهت هدف مشترک. در یک شرکت مشترک اعضای اجتماع کاری با یکدیگر فعالیت می‌کنند تا چیزی را به‌طور مداوم انجام دهند؛ آن‌ها کار را به اشتراک می‌گذارند و به‌وضوح هدف بزرگ‌تری را از این کار می‌بینند.

۳) خزانه مشترک که بیانگر اصطلاح‌ها و منابع مشترک است. یک خزانه مشترک نه‌تنها وظایف کاری مشترک اعضا را بلکه روش‌ها، ابزارها، فنون و حتی زبان، داستان‌ها و الگوهای رفتاری مشترک را نیز توصیف می‌کند(Wenger, 1998).

بنابراین، اجتماعات کاری، یک ایده مفهومی است که از چگونگی دستیابی شاغلان به دانش و به اشتراک گذاشتن آن سخن می‌گوید. با به اشتراک‌گذاری داستان‌ها و تجربیات (تعامل متقابل) شاغلان

---
1. Lave and Wenger
2. Community of Practice
3. Wenger and Snyder

می‌توانند تأمل فکورانه انجام دهند و از دیگر اعضای گروه (خزانه مشترک)که دارای موضوع و علاقه مشترک‌اند، بازخورد دریافت کنند. این به اشتراک‌گذاری منجر به راه‌های جدیدی برای انجام کار می‌شود. بنابراین در این الگو، افراد، خود آفریننده یادگیری و هدایتگر دوره به‌حساب می‌آیند. لوا و ونگر(۱۹۹۱) معتقدند ه یادگیری و توسعه هویت حرفه‌ای، از طریق مشارکت کامل افراد در بستر گفتگو تحقق می‌یابد. در این فرایند، تازه‌واردان نه‌تنها اعمال جامعه را یاد می‌گیرند، بلکه از طریق تعامل با اعضای ثابت و مشاهده جوامع حاشیه‌ای به عضویت در آن جامعه درمی‌آیند. با توجه به مطالب بیان‌شده، آموزش مبتنی بر عمل، تفسیری ارائه می‌دهد که فراتر از یک رویکرد آموزش عالی است. در این تفسیر، آموزش مبتنی بر عمل به‌عنوان یک دیدگاه پداگوژیکی است که شامل ابعاد کلیدی است. چنانکه در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، هشت بعد کلیدی عمل اجتماعی در آموزش مبتنی بر عمل به‌عنوان یک پداگوژی به‌طور خلاصه نشان داده‌شده است.

جدول ۱. ابعاد کلیدی عمل اجتماعی در آموزش مبتنی بر عمل به‌عنوان یک پداگوژی (Higgs, 2013)

ابعاد	توضیحات
چهارچوب پداگوژیکال	پداگوژی، بیانگر شکلی از عمل اجتماعی است که به دنبال هویت‌بخشی به فراگیران است. درواقع، آموزش مبتنی بر عمل یک پداگوژی است که دانشجویان را برای عمل و شغل آماده می‌کند.
هدف‌ها و عمل برتر	هدف‌های آموزش مبتنی بر عمل، رشد قابلیت‌های حرفه‌ای، علمی و اجتماعی دانشجویان، تشکیل هویت‌های شغلی و حمایت از رشد آنان برای مشارکت مثبت به‌عنوان شهروندان جهانی است.
آموزش در زمینه یا بافت	آموزش مبتنی بر عمل، با توجه به علائق و نیازها و رویه‌های کاری دانشجویان، استادان، شاغلان، محیط دانشگاهی و واقعیت‌های محل کار رخ می‌دهد.
درک عمل	دانشجویان عمل‌نگر به طور مستمر نیازمند مشاهده و ارزیابی هستند تا به درک چهارچوبی نائل شوند که در ارتباط با منابع، تجربیات پداگوژیکال و برنامه درسی است.
جامعه‌پذیری	از طریق شیوه‌های پداگوژیکال، برنامه درسی به جامعه‌پذیری دانشجویان درزمینهٔ شغل، جوامع و بازار کار می‌پردازد.
ایجاد ارتباط	روابط در زمینه عمل و پداگوژی امری ضروری است. این مهم از طریق یادگیرندگان دانشگاهی، مربیان محل کار، کارورزان دانشگاهی، مشارکت بین دانشگاه و صنعت، اختیارات قانونی دانشگاه و مشارکت گروه‌ها و جوامع شغلی به وجود آید.
سنخیت[1] و ارتباط	سنخیت و ارتباط تم‌هایی هستند که هدف‌ها، فضاها، فعالیت‌ها، ارزیابی دانشجویان و ارزیابی برنامه‌های آموزش مبتنی بر عمل را در برمی‌گیرند. به همین دلیل است که در برنامه درسی و چشم‌انداز کلیدی پداگوژی آن بر روی ارتباط فارغ‌التحصیلان با عمل آینده تمرکز می‌شود.

1. Authenticity

استانداردها، ارزش‌ها و اخلاقیات فکورانه	یک‌بعدی که نیاز است در همه جنبه‌های برنامه‌های درسی و پداگوژی‌ها گنجانده شود مفهوم استانداردها است؛ استانداردها به‌عنوان بازتابی از انتظارات عمل، حرفه‌گرایی و منشور اخلاقی رفتار یا استانداردهای صنعتی است که بخشی از عمل یا جامعه‌پذیری شغلی را در برمی‌گیرد.

برنامه درسی مبتنی بر عمل

برنامه درسی عبارت است از مجموعه‌ای از تجربیات سازماندهی‌شده که دانشجویان آن‌ها را به‌عنوان نتایج یادگیری به دست می‌آورند. برای رسیدن به نتایج یا هدف‌ها، نیازمند طراحی برنامه درسی هستیم. برنامه درسی شامل عناصری است (منطق، هدف‌ها، محتوا، روش، مواد و منابع یادگیری، فرصت‌های یاددهی- یادگیری، گروه‌بندی، زمان، فضا یا محیط، ارزشیابی) که کاملاً درهم‌تنیده هستند. در ادامه سعی می‌شود دورنمایی از عناصر برنامه درسی مبتنی بر عمل به نمایش گذاشته شود و در پایان چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل تشریح می‌شود.

۱) منطق، هدف‌ها و محتوای برنامه درسی مبتنی بر عمل

منطق (چرایی) برنامه درسی مبتنی بر عمل را می‌توان تلاش برای برطرف کردن دوگانگی نظر و عمل دانست. این دوگانگی، درواقع میراثی است که از طریق شکاف‌های پیشین بین دوره‌های دانشگاهی و حرفه‌ای پیش‌آمده و وضعیت آموزش عالی را به‌صورت نامناسبی درآورده است. بی‌تردید نظریه‌ای که در عمل یاد گرفته می‌شود، احتمالاً نسبت به موضوع‌هایی که در خارج از واقعیت‌های کاری آموخته می‌شود، مؤثرتر و ماندگارتر است (Bowden & Marton, 1998).

طی دهه گذشته، در آموزش عالی، چرخشی هستی‌شناسانه رخ‌داده است که توجهش فراتر از رشد دانش، مهارت و نگرش‌ها است (Dall’Alba & Barnacle, 2007). بارنت[1] (۲۰۰۴) بیان می‌کند که برای رویارویی با پیچیدگی‌ها و بی‌ثباتی‌های فراوان جامعه نوظهور، نیازمند یک پداگوژی متفاوتی هستیم. او معتقد است که خودشکوفایی یک متخصص در جامعه به توانایی او برای زندگی و تعامل با جهان به شیوه هدفمند و مؤثر نیاز دارد. یکی از رویکردهایی که می‌تواند هدف بزرگ دیویی یعنی یادگیری برای «زندگی پرمعنا» را تحقق بخشد، توجه به رویکرد قابلیت‌های عملکردی اقتصاددان اجتماعی سن[2] (۱۹۹۱) و فیلسوف اخلاق ناسبام[3] (۲۰۱۱) است. قابلیت‌های کارکردی به آزادی مردم برای انتخاب مسیرهای باارزش زندگی، توانایی عمل برمبنای هدف‌های شخصی و رشد با هدف‌های عملی متمرکز است. دیدگاه توانمندی برای

1 . Barnett
2 . Sen
3 . Nussbaum

آموزش عالی به‌عنوان راهی به رسمیت شناخته‌شده است که بتواند هدف‌های پداگوژیکال گسترده را با دگرگونی اجتماعی و هستی‌شناسانه محقق سازد (Walker , McLean, Dison, & Peppin-Vaughan, 2009) ناسبام (۲۰۰۶) سه قابلیت کلیدی را مطرح می‌کند که از دگرگونی و تغییر زندگی دانشجویان و به‌طور بالقوه جامعه، حمایت می‌کند: اولین قابلیت، توانایی است که به بررسی زندگی منجر می‌شود که با خودآگاهی، آگاهی منتقدانه و ذهن باز انجام می‌گیرد. دوّمین، توانایی فکر کردن و عمل کردن به‌عنوان یک شهروند جهانی است که با آگاهی از اشتراکات انسان‌ها صورت می‌پذیرد. سومین، رشد تصورات روایی است که دانشجویان را قادر می‌سازد تا دانش را با جستجوی معنای زندگی دیگران پیوند دهند و احتمالات جدید و کشف نشده را پیش‌بینی کنند.

۲) راهبردها و فرصت‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی مبتنی بر عمل

برنامه درسی مبتنی بر عمل، طیف وسیعی از تجربیات مختلف را در برمی‌گیرد. هدف تجربیات یادگیری، فراهم آوردن فرصت‌هایی است که دانشجویان را با دنیای واقعی کار از طریق شبیه‌سازی و ایفای نقش آشنا می‌کند. این تجربیات یادگیری به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند با مسائل و چالش‌های کار در محیط واقعی مواجهه شوند. در این زمینه تلاش می‌شود دانشجویان با ابزارها و راهبردهای مواجهه با موقعیت کاری آشنا شوند و برای حل مشکلات واقعی، به مطالعه و تأمل فکورانه مجهز شوند. همچنین برای آن‌که آن‌ها محیط کار واقعی را به‌خوبی تجربه کنند و موقعیت‌های مختلف کاری را از نزدیک ببینند، این فرصت به آن‌ها داده می‌شود تا به‌طور مشارکت جویانه در طراحی و توسعه ابزارها و راهبردهای عملی، همکاری کنند. به آن‌ها همچنین فرصت داده می‌شود تا به اصلاح ابزارهایی بپردازند که برای موقعیت‌های پیچیده و چالش‌برانگیز تهیه شده‌اند. راهبردها و فرصت‌های یاددهی– یادگیری، چنانکه در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، می‌تواند به برآورده شدن هر چه مطلوب‌تر آموزش مبتنی بر عمل، عمل اجتماعی و عملکرد شغلی کمک کند و تجربیات عملی را برای دانش‌آموختگان در حوزه عملکرد آماده سازد.

جدول۲. راهبردها و فرصت‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر عمل (Higgs, 2013)

راهبردها	فرصت‌های یادگیری
یادگیری در محل کار تحت نظارت	شامل یادگیری دانشجویان از طریق درگیری در عمل در محیط واقعی کار «شغل» است که با نظارت رسمی و غیررسمی مربیان محل‌کار و یا شاغلان باتجربه‌تر انجام می‌گیرد. نمونه‌ها در این زمینه عبارت‌اند از: کارآموزی پرستاری و تجربیات حرفه‌ای معلّمان قبل از خدمت. در این زمینه، نقش مربیان یا شاغلان به‌عنوان مربی و الگو است.
تجربیات و یادگیری	در برخی رشته‌ها، ظرفیتی برای یادگیری در محل کار تحت نظارت وجود ندارد. در چنین مواردی،

محل کار مستقل	دانشجویان باید در تجربیات کار بدون نظارت یا در پروژه‌ها و برنامه‌های یادگیری مشارکت نمایند که خودشان سازمان‌دهی می‌کنند. در برخی برنامه‌های درسی، به دانشجویان اعتباراتی برای کار پرداخت می‌شود که وسیله‌ای برای یادگیری و کسب تجربیات در دنیای واقعی کار است.
محل کار شبیه‌سازی‌شده	دانشگاه‌ها می‌توانند محل کار واقعی یا شبیه‌سازی ایجاد کنند که در آن‌ها دانشجویان خدماتی را برای مشتریان فراهم کنند. محل کارهای واقعی شامل کلینیک‌های سلامت (مانند فیزیوتراپی)، مزارع و کلینیک‌های دامپزشکی است. دانشگاه‌ها همچنین می‌توانند محل کارها را شبیه‌سازی کنند (مانند ایستگاه‌های رادیویی) که خدماتی در دانشگاه و جامعه ارائه می‌دهند که تجربیات عملی و واقعی را شبیه‌سازی می‌کند.
شبیه‌سازی یادگیری مبتنی بر عمل	عمل می‌تواند به‌وسیله ایجاد محیط‌های عملی، شبیه‌سازی شود (مانند شبیه‌سازی آموزش پلیس در یک روستا)، برنامه‌های یادگیری الکترونیکی و ابزارهایی برای شبیه‌سازی وظایف عملی (مانند یادگیری آنلاین تصمیم‌گیری حرفه‌ای)، یادگیری مبتنی بر مسئله (با تمرکز روی حل مسائل برای ارتقای یادگیری مبتنی بر عمل)، کلاس‌های عملی(مانند یادگیری احیاء بیمار)، ایفای نقش، پروژه‌های آموزش همتایان برای مشتریان (مانند فیلم‌ها)، جلسات بحث با اینترنت برای یادگیری در مورد خدمات مشتریان.
فاصله و انعطاف‌پذیری یادگیری مبتنی بر عمل	آموزش مبتنی بر عمل در بسیار مواقع از راه دور انجام می‌گیرد، نیازها و ترجیحات دانشجویان برای یادگیری در زمان‌ها، مکان‌ها و فضاهایی که خودشان انتخاب می‌کنند، شناسایی می‌شود و به‌صورت انعطاف‌پذیر در بین آن‌ها توزیع می‌شود. این یک روند معمولی است برای ورود فارغ‌التحصیلان بین‌المللی، بین ایالتی، مناطق جداشده و دانشجویانی که به سن بلوغ رسیدند.
آموزش همتایان[1]	آموزش همتایان از طریق مشارکت دانشجویان و کاهش اقتدار استادان می‌تواند منجر به کشف هویت‌های شغلی، قابلیت‌ها و دانش جدید در دانشجویان شود. چنین یادگیری می‌تواند از راه دور و با انعطاف‌پذیری از طریق آموزش الکترونیکی به طورنمونه پروژه‌های همکار، تماس‌های صوتی، تصویری[2] و گفتگو در فضای مجازی اتفاق بیفتد. ارزیابی همتایان یک ابزار مفید و درحال‌توسعه برای نقد دیدگاه‌های مشترک است.
یادگیری مستقل	شاغلان حرفه‌ای و کارگران در بسیاری از مشاغل باید به قضاوت درمورد خود، فن انتقاد، استانداردها و توسعه خود متکی باشند. یادگیری مبتنی بر عمل می‌تواند شامل تشویق یادگیری خود هدایتی یا خود راهبری، خودارزیابی، تفکر فکورانه و خودشکوفایی شود.
یادگیری آمیخته یا تلفیقی	آموزش انفرادی برای مشاهده کامل نیازهای دانشجویان در ارتباط با نتایج یادگیری و هدف‌های برنامه درسی کافی نیست. یادگیری آمیخته بیانگر چالش‌ها و ارتباط بین پداگوژی‌های سنتی و نوآوری‌ها، یادگیری در دانشگاه و بیرون از دانشگاه، یادگیری گروهی و فردی، موقعیت‌های یادگیری واقعی، نظریه و شبیه‌سازی‌شده است.

۳) روش مشارکتی، فضای عملی و کلینیکی منابع مهم برنامه درسی مبتنی بر عمل

کار با دیگران، بخش اصلی آموزش مبتنی بر عمل است. یادگیری با دیگران و از طریق دیگران، هنجاری است که از طریق عمل کردن با دیگران فراگیر می‌شود. درواقع، برنامه درسی مبتنی بر عمل، به‌جای

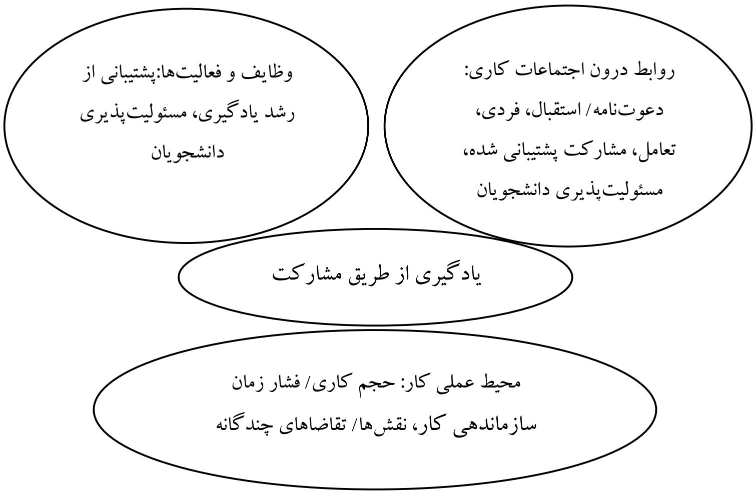
1. Peer Learning
2. Conference Calls

اتکا به آموزش مبتنی بر مونولوگ و سخنرانی به کار گروهی متکی است. ارانت[1] (۲۰۰۲) چنین استدلال می‌کند که بهتر است دانش نظری به‌عنوان یک ویژگی اجتماعی و نه یک ویژگی فردی مفهوم‌سازی شود. استدلال او بر مبنای تجربه‌ای است که از کار با کسانی به‌دست‌آمده که دانش خود را در موقعیت‌های عملی به دست آورده‌اند. از دیدگاه او، یادگیری اساساً نه به گونه فردی بلکه در مجموعه‌ای از روابط اجتماعی به دست می‌آید. چنین نظریه‌ای بر کار ویگوتسکی(۱۹۳۴) استوار است که استدلال می‌کند یادگیری در انزوا رخ نمی‌دهد،بلکه از طریق تعامل با محیط اجتماعی محقق می‌شود. بر اساس نظریه ویگوتسکی، رشد و پرورش فرد اصولاً از طریق نیروهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی اتفاق می‌افتد. به‌تازگی نویسندگانی مانند کمیس[2] (۲۰۰۵) یادگیری را به‌عنوان فرآیندی اجتماعی‌تر توصیف کرده‌اند. درواقع، ایده‌ها و استدلال‌هایی که به اندیشه‌های ما شکل و محتوا می‌دهند، به‌صورت اجتماعی ارائه می‌شوند؛ آن‌ها برساخته معانی و مفهوم‌-های دنیای اجتماعی ما استوار هستند.

بر این اساس، برنامه درسی مبتنی بر عمل به دنبال آن است که فراگیران در محیط عملی و در اجتماعات کاری به تجربه کردن بپردازند (Webster- Wright, 2009; Hafler, 2011). در محیط عملی و اجتماعات کاری است که دانشجویان/ تازه‌کاران در کنار سایر متخصصان باتجربه کار می‌کنند و از آن‌ها در مورد عملکرد خود بازخورد و راهنمایی دریافت می‌کنند. در بیشتر حرفه‌ها، دانشجویان این تجارب را به‌عنوان آموزش واقعی می‌بینند؛ جایی که آن‌ها عملاً یاد می‌گیرند. این تعجب‌آور نیست؛ زیرا حرفه‌ها شامل عمل‌هایی است که در آن حرفه انجام می‌شود. بسیاری از حرفه‌ها دارای برخی عمل‌های هستند که در محیط کلینیکی و یا زمینه خاصی تحت نظارت قرار دارند. در حرفه‌های سلامت و بهداشت، دانشجویان در این محیط‌ها راهنمایی و هدایت می‌شوند که همین عامل باعث پیشرفت در فعالیت مراقبت از بیماران می‌شود. در محیط‌های کلینیکی و کاربردی از دانشجویان خواسته می‌شود تا آنچه را که در دانشگاه به‌طور نظری آموخته‌اند، به محیط عملی انتقال دهند. انطباق دانش‌آموخته شده در دانشگاه با واقعیت‌های محیط کار باعث شکل‌گیری دانش کلینیکی می‌شود. دانشی که دانشجویان برای کار در دنیای واقعی، سخت به آن محتاج‌اند. این‌گونه یادگیری نیازمند تجربه و درگیری با شغل و اجتماعات کاری است. چنین تجربه‌هایی همچنین به دانشجویان نحوه تعامل و ارتباط با محیط کار را می‌آموزاند. در محیط‌های عملی است که نظریه‌های یادگیری فرهنگی اجتماعی و یادگیری موقعیتی، معنا می‌یابد(Webster- Wright, 2009; Hafler, 2011)

1. Eraut
2. Kemmis

اوبراین[1] (۲۰۱۱) برای یادگیری محل کار، چهارچوبی پیشنهاد می‌دهد که به‌خوبی نشانگر محیط کلینیکی و مشارکتی است(Grossman,2005, Foster,et al,2005, Billett, Harteis, & Gruber,2010) در قلب این چهارچوب، یادگیری در محیط کار و از طریق مشارکت اتفاق می‌افتد. شکل (۱) ابعاد یادگیری محل کار را به‌طور خلاصه نشان می‌دهد.



شکل ۱. ابعاد یادگیری محل کار (اقتباس از O'Brien, 2011)

۴) ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل

ارزیابی برنامه‌های در سی مبتنی بر عمل بسیار پیچیده ا ست؛ زیرا این نوع ارزیابی‌ها، دیگر ارزیابی فردی نیستند، بلکه ارزیابی فرد در موقعیت اجتماعی و عملی است. درواقع، ارزیابی‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل، به دنبال پیش‌بینی عملکرد موفق دانشجویان در بازار کار هستند. آموزش مبتنی بر عمل و یادگیری محل کار به‌عنوان یکی از اجزاء آموزش مبتنی بر عمل، زمانی می‌توانند موثق باشند که توانایی‌های بالقوه دانشجویان را در محیط کار مورد ارزیابی قرار دهند(Crossley & Jolly, 2012) ,ازاین‌رو، باید به ارزیاب‌ها اجازه داده شود تا به قضاوت در مورد «دست‌یابی به یادگیری» دانشجویان در عمل بپردازند. بنابراین، ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل، نیاز به روش‌های پیچیده دانستن، انجام دادن، بیان کردن و ارتباط و سنجش روایی و پایایی آن‌ها دارد ((Fish & Coles, 2005).

امروزه، آموزش مبتنی بر عمل موجب تغییر پارادایم ارزیابی در آموزش عالی شده است و حتی

---

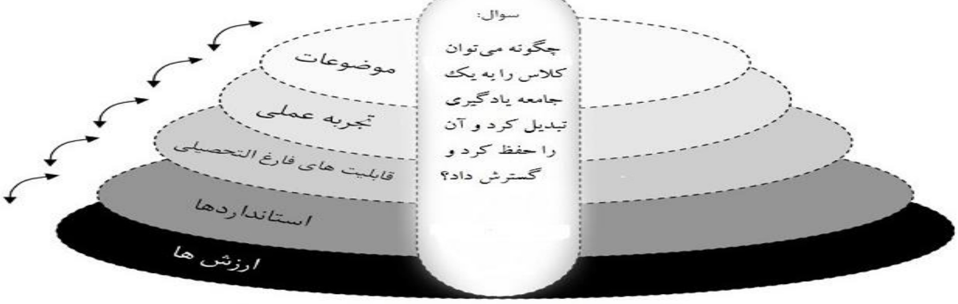
1. O'Brien

می‌تواند انگیزه‌ای برای چنین تغییراتی نیز باشد(Yorke, 2011) . بزرگ‌ترین چالش ارزیابی آموزش مبتنی بر عمل تجدیدنظر در ارزیابی دانشگاه برای تبدیل‌شدن به ارزیابی آموزش مبتنی بر عمل است؛ برای این‌که امروزه ارزیابی نه برای دانش بلکه برای دانش‌عملی، نه برای پیشرفت‌های فردی بلکه برای قابلیت‌های حرفه-ای بین‌المللی، نه برای داشتن شایستگی در حوزه‌های عمل بلکه برای مشارکت فعال در جهت خیر عمومی است. چنین ارزیابی‌هایی به تشخیص این‌که یادگیری اتفاق افتاده است، کمک‌کننده است. چهارچوب ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل، هدف‌های کلیدی ارزیابی را شناسایی می‌کند به‌طوری‌که دانشجویان بتواند یادگیری خود را با توجه به موقعیت تغییر دهند و آمادگی حرفه‌ای برای عمل را فراتر از یک دانش-آموخته داشته باشند. در وضعیت کنونی آموزش عالی، هدف‌های مختلفی برای ارزیابی آموزش مبتنی عمل وجود دارند که بسیاری از احزاب (ذینفعان، دانشگاه‌ها، صنایع، دانشجویان و غیره) به آن‌ها علاقه‌مندند. ارزیابی می‌تواند ترکیبی از ارزیابی از یادگیری، ارزیابی به‌عنوان یک محصول، ارزیابی برای یادگیری و یا ارزیابی به‌عنوان یک فرایند باشد. برخی از نمونه‌های ارزیابی که در آموزش مبتنی بر عمل مورداستفاده قرار می‌گیرند عبارتنداز: آزمون کتبی از دانش نظری زیربنای عمل، آزمون‌های کلینیکی ساخت‌یافته عینی، عملکردی، زبانی، سناریوهای شبیه‌سازی‌شده عمل، گزارش عملکرد در محیط کار، کارپوشه فکورانه، گزارش پروژه‌ها، سخنرانی و نگارش مقاله.

چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل

برای برنامه درسی مبتنی بر عمل می‌توان مانند شکل (۲)، چهارچوبی را تدوین کرد. این چهارچوب، به شکل یک سری لایه‌هایی است که به‌صورت عمودی در روی یک هرم چیده شده‌اند. هر لایه‌ای از یک کل به‌هم‌پیوسته تشکیل‌شده است. در اولین لایه، ارزش‌ها قرار می‌گیرند؛ یعنی می‌توان گفت قبل از هر چیز باید به بررسی ارزش‌ها پرداخت. درواقع، لایه‌ی ارزش‌ها به‌طور گسترده، تعهدات ما به دانشجویان را به تصویر می‌کشد. بعدازآن، لایه استانداردها قرار دارد. استانداردها با توجه به ارزش‌ها تدوین می‌شوند. تدوین استانداردها می‌تواند راهنمای عمل ما قرار گیرند که به‌نوبه خود منجر به شکل‌گیری قابلیت‌هایی می‌شوند که هدفی برای دانش‌آموختگان است. قابلیت‌های دانش‌آموختگان تأثیر زیادی روی ساختار کل دوره مطالعاتی، موضوع‌ها و قسمت‌های عملی دانشگاه دارد و از طریق یک دوره مطالعاتی و موضوع‌های ساخت‌یافته که در یک نظم خاص و در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند، برآورده می‌شوند. یکی از نکات قابل‌تأمل در شکل (۲) این است که همه لایه‌ها روابط متقابل با یکدیگر دارند و نکته دیگر اینکه، این چهارچوب به شکل یک پیوستار قابل‌تصور است و همه لایه‌های آن قابل دست‌یابی هستند. از ویژگی‌های دیگر این چهارچوب این است که

از طریق یک پرسش که در مرکز قرار دارد، اجرا می‌شود.



شکل ۲. (Letts ,2012)

اگر بخواهیم با توجه به چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل (شکل۲) برنامه‌های درسی موجود در آموزش عالی کشورمان را بررسی کنیم می‌توان گفت که در برنامه‌های درسی به لایه سوم و چهارم یعنی قابلیت‌های دانش‌آموختگی و تجربه عملی، توجه نمی‌شود. در این برنامه‌ها به ارزش‌ها توجه می‌شود و با توجه به ارزش‌ها، استانداردها مشخص می‌شوند، اما با توجه به این استاندارها، قابلیت‌های فارغ‌التحصیلان بسیار روشن تدوین نمی‌شود. برای دستیابی به قابلیت‌ها نیز به‌ندرت در برخی رشته‌های دانشگاهی (به‌ویژه حوزه آموزش به‌صورت عام و در رشته برنامه درسی به‌طور خاص) تجربه عملی برای دانشجویان فراهم می‌شود.

نتیجه

آموزش مبتنی بر عمل به‌دوراز نوآوری‌ها محافظه‌کارانه و کمتر انقلابی می‌تواند ناهماهنگی‌های که در درازمدت در آموزش عالی ایجادشده است را جبران کند. این یعنی بازگشت آموزش عالی به درک درستی از اینکه چه باید آموزش دهد. اگر بخواهیم این نکته را ردیابی کنیم از زمان‌های قدیم حتی در قرون وسطا و یونان، تحصیلات عالی برای این بود که فرد را برای زندگی آماده کند. تحصیل نشانه‌ای بود از این‌که فرد می‌تواند به‌خوبی در جهان کار کند. فرد تحصیل‌کرده انواع خاصی از کیفیت‌ها و فضیلت‌ها را دارا بود. براین اساس آموزش مبتنی بر عمل برای ما یادآور ارتباط بین سطح تحصیلات عالی و سطح بالایی از عملکرد شناختی است. ایده‌ای که زنده کننده ریشه یونانی، معرفت‌شناسی مبتنی بر عمل است(Brady & Pritchard, 2003).

امروز نیز در بسیاری از مراکز آموزش عالی، دانشگاه را محلی برای تجربه‌آموزی در نظر می‌گیرند. به طورنمونه نمونه، رسالت نامه دانشگاه پنسیلوانیا که جهت‌گیری‌های این دانشگاه را تا سال ۲۰۱۰ مشخص

کرده است، توجه به موضوع‌هایی مانند دانشگاه به‌مثابه محلی برای کسب تجربه برای فرصت‌های شغلی، تربیت سرمایه‌های فکری برای ایفای نقش‌های چندگانه‌ای در زندگی، ارائه خدمت به جامعه، سامان‌دهی به شخصیت حرفه‌ای مطرح‌شده است. همچنین، در رسالت دانشگاه میشیگان به ارزش‌های یادگیری مستمر در طول دوران زندگی، مسئولیت‌های شهرنشینی، ارائه خدمات عمومی و درک مسائل موجود در گروه‌های اجتماعی به‌عنوان یک رسالت مهم اشاره‌شده است.

در نظام‌های آموزش عالی دنیا، آموزش مبتنی بر عمل از طیف وسیعی از راهبردها و نظریه‌ها به‌عنوان مبنای زیربنایی خود استفاده کرده است که بیشتر این راهبردها و نظریه‌ها به فراهم شدن تجربه عملی در محل کار و اجتماعات شغلی تأکید می‌کنند. امّا نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته شده(Abdollahiyan and Cheraghi, 2010; Ahchian,. Mohammadzadeh Ghasr, Gravand, Hosseini, Tavakoli, 2006; Salehi ؛Irevani, Marjani, 2015 ؛Ostad Hassanlou, Faraji Khayavi, Shkarpolahi, 2012 ؛2011 Elahi, Alhani, Ahmadi, 2012 ؛Imran,. Rahmani Ghahridjani, 2012) در کشور نشان می‌دهد که در طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی به تجربیات محل کار و اجتماعات شغلی کمتر توجه می‌شود. اگر بخواهیم به نمونه عینی دراین‌باره اشاره‌کنیم، می‌توان به برنامه درسی رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی در دانشگاه‌های کشور توجه نمود که به‌جز چند واحد کارورزی، که آن‌هم به شکل جدی و کاملی اجرا نمی‌شود، توجهی به تجربیات محل کار در برنامه درسی این رشته نشده است. درحالی‌که مهم‌ترین مبنای آموزش مبتنی بر عمل، نظریه‌هایی مانند یادگیری تجربی، یادگیری موقعیتی، یادگیری محل کار، یادگیری اجتماعات کاری و حتی نظریه‌های اجتماعی است. بنابراین می‌توان با این جمله بلت و همکاران(۲۰۱۰) هم‌نوا شد که معتقد است: «مدت طولانی است که در قسمتی از برنامه‌های آماده‌سازی فارغ‌التحصیلان به‌عنوان پزشکان، وکلا و مهندسان، و اخیراً پرستاران، فیزیوتراپیست‌ها، روزنامه‌نگاران و مهمتر از همه معلمان که برخی از این نمونه‌ها هستند، هیچ‌چیز خاص و جدیدی در موردتوجه به کار یا تجربیات مبتنی بر عمل به‌عنوان قسمتی از برنامه‌های آموزش عالی وجود ندارد». بنابراین، آموزش عالی می‌تواند به رویکرد پداگوژی مبتنی بر عمل به‌عنوان امکانی بنگرند که می‌تواند در ماهیت متحول و روابط اجتماعی پیچیده قرن بیست و یکم کارگشا باشد و فراتر از برنامه‌های درسی سنتی، فراگیران را برای عمل در شرایط پیچیده شغلی و اجتماعی آماده کند. این تعامل عمیق با روش‌های آموزش مبتنی بر عمل که موجب درک بیشتر آن می‌شود، دورنمایی از تجربیات را ممکن می‌سازد که هم دارای چالش و هم فرصت‌های زیادی است.

References

Abdollahiyan, H. Tavakoli, A. (2006). Self-actualization to reality: an epistemological attempt to understand the production of theoretical knowledge. *Sadeg Letter* 30, 47-67. (In Persian)

Abuelma'atti, M. T. (2002). Higher engineering education: Which type is really needed? *The 6th Saudi engineering conference, Saudi Arabia*.

Ahchian, M. R. Mohammadzadeh Ghasr, A. Gravand, H. Hosseini, A.Ak. (2011).The dominant learning styles of nursing and midwifery students and their relationship with the functioning of thinking styles and academic achievement. *Iranian Journal of Medical Education*. 8 ،577- 589. (In Persian)

Billett, S. (2011). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, *29*(4), 401-413.

Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (2010). Professional and Practice-based Learning. *Springer is part of Springer Science+Business Media (www.springer.com)*

Boud, D. (2012). *Problematising practice-based education. In Practice-Based Education* (pp. 55-68). SensePublishers.

Boud, D., & Garrick, J. (Eds.) (1999). *Understanding learning at work*. New York: Routledge.

Bowden, J., & Marton, F. (1998*). The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Brady, M., & Pritchard, D. (Eds.) (2003). *Moral and epistemic virtues. Malden,* MA: Blackwell.

Cheraghi, M. A. (2010). Theorization on the process of transferring theoretical knowledge to the field of practice in nursing: grounded theory approach. *Scientific Journal of Hamadan Nursing & Midwifery Faculty*. 1 and 2, 24-34. (In Persian)

Cooke, M., Irby, D., & O'Brien, B. (2010). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cox, K. (1988). What is included in clinical competence? *The Medical Journal of Australia*, 148(4), 25-27.

Crossley, J., & Jolly, B. (2012). Making sense of work-based assessment: Ask the right questions, in the right way, about the right things, of the right people, *Medical Education*, 46, 28-37.

Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education,* 32(6), 679-691.

Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2010). Learning through and about practice: A lifeworld perspective. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice* (pp. 104-119). Dordrecht: Springer.

Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Free Press.

Elahi, N. Alhani, F. Ahmadi, F. (2012). Effective Education Challenges, Reflection on Perceived Experiences of Nursing Instructors: Content Analysis. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences.* 3, 229-239. (In Persian)

Enders, J., de Boer, H., & Westerheijden, D. F. (Eds.) (2011). *Reform of higher education in Europe*. Rotterdam/Boston: Sense.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British *Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

Evans, G. (1994). Institutions: Formal or informal learning? *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 2(1), 36-65.

Fish, D., & Coles, C. (2005). *Medical education: Developing a curriculum for practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Foster, C., Dahill, L., Goleman, L., & Tolentino, B. (2005). *Educating clergy: Teaching practices and the pastoral imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Götz, G. F. (2002). *Philosophical schools and educational opinions*. (M. J. Pak Serishesh, Trans). Tehran: the side.

Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran- Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teaching education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Hafler, J. (Ed.). (2011). *Extraordinary learning in the workplace*. New York, NY: Springer.

Higgs, J. (2013). Practice-based education pedagogy. *In Realising Exemplary Practice-Based Education* (pp. 3-12). SensePublishers.

Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense.

Irevani, Sh. Marjani, B. (2015). Place of knowledge in learning skills. *Culture strategy*. 30, 68-90. (In Persian)

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kemmis, S. (2005). Knowing practice: Search for saliences. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 391-426.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Letts, W. (2012). *Translating PBE Standards into Curricular Strategies*. In Practice-Based Education (pp. 213-226). SensePublishers.

Lewis, H.R. (2007). *Excellence without a soul: Does liberal education have a future?* New York: PublicAffairs.

Marginson, S. (2011). Higher education and the public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433.

NCIHE. (1997). Higher education in the learning society. *Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. [Dearing Report], London: HMSO.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

O’Brien, B. (2011). Envisioning the future. In J. Hafler (Ed.), *Extraordinary learning in the workplace* (pp. 165-194). New York, NY: Springer

Ostad Hassanlou, H. Faraji Khayavi, Z. Shkarpolahi, R. (2012). Analysis of the content of the fourth and fifth experimental science books based on Merrill's educational goals. *Research in curriculum planning.* 6, 116-130. (In Persian)

Renshaw, P. D. (2004). Dialogic learning, teaching and instruction: Theoretical roots and analytical frameworks. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 1-15). Dordrecht: Kluwer Academic.

Salehi Imran, I. Rahmani Ghahridjani, E (2012). The issue of employment of graduates of higher education and the need to pay attention to the employment skills of the labor market in the logistics design of higher education. *Higher Education of Iran*. 3, 27-58. (In Persian)

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Strain, J., Barnett, R., & Jarvis, P. (Eds.) (2009). *Universities, ethics, and professions: Debate and scrutiny.* New York: Routledge.

Toombs, W., & Tierney, W. G. (1991). Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Walker, M., McLean, M. J., Dison, A., & Peppin-Vaughan, R. (2009). South African universities and human development: Towards a theorisation and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 565-572.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Cambridge: Cambridge University Press.*

Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Yorke, M. (2011). Work-engaged learning: Towards a paradigm shift in assessment. *Quality in Higher Education*, 17(1), 117-130.

Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Company.